SEPTIEME JOURNEE PIERRE GUIBBERT - 16 FEVRIER 2011
PEUT-ON SE PASSER DES MANUELS SCOLAIRES ?

PEUT-ON SE PASSER DE MANUELS SCOLAIRES GRACE AUX PLANS DE TRAVAIL ?

CONNAC, SYLVAIN, ISFEC MONTPELLIER – CERFEE (UNIVERSITE DE MONTPELLIER III)

Résumé : Il se trouve que le recours aux manuels est prépondérant dans les établissements scolaires mais qu'aucun d'eux ne propose le recours aux plans de travail. Il se trouve également que C. Freinet en son temps avait fustigé l'usage du manuel scolaire. Ce qui pourrait expliquer la fragilité du lien entre ces deux outils.

A l'heure du socle commun de compétences et de connaissances et de son principe de rendre complémentaires les piliers à visées disciplinaires et ceux à caractère transversal, en quoi les manuels scolaires gagneraient à organiser le travail de manière personnalisée à travers les plans de travail et en quoi ces derniers seraient susceptibles de s'appuyer sur un certain nombre de ressources présentes dans les manuels ? Les manuels consistent en des supports qui cadrent l'activité didactique des enseignants et des élèves alors que les plans de travail visent à développer un rapport autonome à l'école et aux savoirs. Mais ces deux outils sont-ils antinomiques, s'opposent-ils pour autant ? Qu'est-ce qui, à travers ce qui se pratique par les plans de travail, densifierait l'activité cognitive des élèves par un appui sur les manuels ? Cette étude tente donc de travailler la tension entre cet outil de personnalisation qu'est le plan de travail et les manuels scolaires. Peut-on se passer de manuels scolaires grâce aux plans de travail ? Comment les manuels et les fichiers sont-ils utilisés à travers les plans de travail ?

Mots clés : plan de travail – manuels scolaires – fichiers – personnalisation – individualisation - hétérogénéité

« *Vous parvenez peu à peu à faire abandonner par les intéressés les deux sortes de mauvais livres dont il faut que nos écoles se défassent : d'une part le livre vieilli, hérissé d'abstractions et de termes techniques, celui qui faisait de la grammaire un formulaire inextricable, de la géographie une nomenclature, de l'histoire un résumé sans vie et sans patriotisme, de la lecture même, de cette lecture courante qui devrait être l'âme de la classe, un insipide exercice mécanique ; et d'autre part, le livre trop commode, où le maître trouve sa leçon toute faite, questions et réponses, devoirs et exercices, le livre qui dispense le maître d'expliquer et l'élève de comprendre, en substituant à l'imprévu de la classe parlée et vivante les recettes de l'enseignement systématique* ».
Jules FERRY, circulaire aux recteurs - 7 octobre 1879.

Introduction

En pédagogie, l'outil "plan de travail" est historiquement issu du Plan Dalton, la première méthode de pédagogie différenciée créée vers 1910 aux Etats-Unis par Helen Parkhurst (Gillig, 1999, p16). En France, c'est une innovation introduite par Célestin Freinet. Utilisé à l'école de Vence, il avait la forme d'un document propre à chacun. Les élèves y notaient les activités à réaliser au cours de la semaine, puis grisaient ce qui avait été effectué. Cela permettait de dresser un double bilan : à partir de ce qui restait à terminer (et qui faisait

généralement l'objet d'un report sur le plan de travail suivant) et en fonction de la forme que prenait le graphique présent en bas du plan de travail. Ce bilan était conjointement fait par l'élève et le maître. Le plan de travail était enfin envoyé dans les familles de manière à ce que les parents puissent le signer.

Le plan de travail peut donc être entendu comme un document adapté à chaque élève, sur lequel il planifie ses activités à partir de ce qu'il souhaite et peut réaliser et de ce qu'il a à acquérir et maîtriser au terme de son cycle, il note la réalisation des travaux, il évalue l'ensemble en fin de période de validité du plan afin d'élaborer le plan de travail à venir. L'enseignant valide le travail envisagé, le modifie si besoin, suit, accompagne et oriente la réalisation, participe à l'évaluation globale du travail. « *Si l'enseignant est sans cesse sollicité sur des problèmes très différents, il se sentira très vite dépassé et aura la tentation de revenir au cours magistral, plus facile à gérer*. » (Barré, 2002, p 20) Les pédagogues français, qui prônent ces formes d'apprentissages, ont toujours tenté de montrer comment le travail autonome, qu'ils préconisent, diffère du travail indépendant, qu'ils critiquent tout en reconnaissant leur dette. Il s'agit pour eux, par là, de se dissocier de l'origine tayloriste américaine du travail indépendant. (Houssaye, 2006)

L'intérêt suscité par les plans de travail a récemment été ravivé, notamment par l'intermédiaire des enquêtes internationales des systèmes éducatifs et de leurs analyses qui présentent celui de la France comme en difficulté face à l'hétérogénéité des publics accueillis, lorsqu'il s'agit d'être efficace pour tous les élèves, pas seulement pour l'élite ou les plus en difficulté. Ce système éducatif serait reconnu comme fonctionnant très bien, mais pour seulement 50 % de ses élèves, étant catastrophique pour l'ensemble des autres élèves (Forestier & Thélot, 2007). C'est ce même constat qui fait dire à Ch. Baudelot et R. Establet que « *l'école est à l'image de la société qui l'entoure, une société qui se pense plus juste et plus égalitaire que beaucoup d'autres alors qu'elle est restée, en pratique, élitiste et inégalitaire*. » (Baudelot & Establet, 2009, p 10) Il s'agit donc, pour proposer une évolution à ce constat, de fixer à chaque élève des objectifs de réussite à long terme couplés à des sous-objectifs à court terme véhiculé par exemple par l'intermédiaire du plan de travail. (Lecomte, 2007, p 230)

Le manuel scolaire se veut un tout autre outil pédagogique : il tend à mettre en œuvre un programme d'enseignement pour un niveau donné. Il est conçu par des professionnels experts pour répondre aux besoins des élèves, des professeurs et des parents. « *Sont considérés comme livres scolaires, les manuels et leur mode d'emploi, ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent.*[1] » Les manuels scolaires tentent donc de se conformer aux programmes officiels mais, en même temps, reflètent des pratiques pédagogiques présentes dans les écoles, collèges et lycées. Ainsi, depuis quelques années, les manuels ne se contentent pas seulement de proposer des ressources pour l'enseignant, ils infléchissent les démarches traditionnelles en mettant l'accent moins sur le savoir que sur sa transmission, de manière à éveiller les élèves, capter leur attention et susciter chez eux le désir d'apprendre. (Borne, 1998, p 5) Ils se présentent comme des supports d'aide à l'action enseignante, des appuis sur lequel le professionnel peut compter pour étayer ses interventions et faire commuter l'attention sur sa personne en une centration sur un objet distancié.

Il se trouve que le recours aux manuels est prépondérant dans les établissements scolaires (rares sont les établissements qui ne sont pas munis de manuels) mais qu'aucun d'eux ne propose l'usage de plans de travail. Il se trouve également que C. Freinet en son temps avait fustigé l'usage du manuel scolaire : « *Le manuel fatigue nécessairement par sa monotonie. Il*

[1] Décret n°2004-922 du 31 août 2004.

est fait pour des enfants par des adultes. Il est un moyen d'abrutissement. Il continue à inculquer l'idolâtrie de l'écriture imprimée. Il asservit aussi les maîtres en les habituant à distribuer uniformément la matière incluse à tous les enfants. On moule déjà l'enfant à la pensée des autres et on tue lentement sa propre pensée. » (Freinet, 1928) Ce qui pourrait expliquer la fragilité du lien entre ces deux outils. Nous avons donc d'un côté une pratique hégémonique (les manuels) et d'un autre un outil répondant à un impératif d'avenir (le plan de travail), sans que ces deux entités n'aient fait l'objet d'une véritable attention mutuelle. Nous disposons uniquement de données empiriques qui voient des enseignants se servir des manuels scolaires pour alimenter la densité d'activités en autonomie. Il manque donc une véritable réflexion de fond sur cet éventuel rapprochement et ses probables ajustements pédagogiques.

A l'heure du socle commun de compétences et de connaissances et de son principe de rendre complémentaires les piliers à visées disciplinaires et ceux à caractère transversal, en quoi les manuels scolaires gagneraient à organiser le travail de manière personnalisée à travers les plans de travail et en quoi ces derniers seraient susceptibles de s'appuyer sur un certain nombre de ressources présentes dans les manuels ? Les manuels consistent en des supports qui cadrent l'activité didactique des enseignants et des élèves alors que les plans de travail visent à développer un rapport autonome à l'école et aux savoirs. Mais ces deux outils sont-ils antinomiques, s'opposent-ils pour autant ? Qu'est-ce qui, à travers ce qui se pratique par les plans de travail, densifierait l'activité cognitive des élèves par un appui sur les manuels ?

Cette étude tente donc de travailler la tension entre cet outil de personnalisation qu'est le plan de travail et les manuels scolaires. Peut-on se passer de manuels scolaires grâce aux plans de travail ? Comment les manuels et les fichiers sont-ils utilisés à travers les plans de travail ?

Méthodologie

La problématique éprouvée est donc la suivante : « En quoi plans de travail et manuels scolaires peuvent-ils se rapprocher pour densifier leur impact pédagogique ? » Nous l'avons travaillée à partir de trois hypothèses qui ont guidé nos recherches :

→ L'autonomie et la responsabilisation sont deux fondements des plans de travail.

→ Les plans de travail peuvent trouver dans les manuels scolaires des ressources pour guider l'activité des élèves.

→ En changeant de structure, les manuels scolaires peuvent devenir des supports en mesure de faire face à l'hétérogénéité des classes.

La méthodologie de recherche se structure autour de la combinaison de plusieurs outils de recherche :

- présenter une analyse de contenu à partir d'un corpus de plans de travail, commentés par leurs enseignants, de 52 éléments, de la maternelle au CM2, issus de mouvements pédagogiques différents donc à fonctionnements variés : ICEM Pédagogie Freinet, ICEM34, CREPSC Marelle, AIRAP Père Faure, Association PIDAPI, PMEV, Fédération de Calendretas, AVPI, GLEM.
- analyser ces plans de travail à partir de commentaires écrits que leurs auteurs-enseignants en font. Chaque enseignant ayant transmis sa matrice de plan de travail a été sollicité pour préciser, en quelques lignes, la nature de son usage et, notamment, sa référence aux manuels scolaires.

- compléter ces analyses par une série d'observations dans les classes, principalement basées sur l'usage qu'enseignants et élèves font des temps de travail personnels autour du plan de travail. Parmi les 52 plans de travail recueillis, 10 ont fait l'objet d'une observation directe en classe.

Les plans de travail récoltés se répartissent selon les niveaux de la scolarité de la manière suivante :

- Cycle 1 : 7
- Cycle 2 : 19
- Cycle 3 : 38



Répartition des plans de travail par cycle

A noter que 60 % de ces plans de travail fonctionnent dans des classes multiâges.

La grille d'analyse et de codage des plans de travail a été la suivante :

GRILLE DE CODAGE ET D'ANALYSE DES PLANS DE TRAVAIL

Code PDT : P	Cycle : 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐
☐ Choix des objets de travail ☐ Choix de l'ordre du travail ☐ Choix des modalités de travail ☐ Evaluation des objectifs	Degré d'autonomie du PDT : 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐
☐ Référence aux responsabilités ☐ Bilan des travaux ☐ Bilan des plans de travail ☐ Evaluation de la qualité du travail	Degré de responsabilisation du PDT : 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐
Supports de travail des élèves : ☐ Manuel scolaire ☐ Fichier d'élève ☐ Fiches d'entraînement personnalisé ☐ Fiches de travail autonome ☐ Autre : … … … … … … … … … … …	Comment ?
Nature de l'activité didactique proposée :	☐ Découverte ☐ Recherche ☐ Application/systématisation ☐ Évaluation ☐ Immersion ☐ Projet personnel ☐ Communication ☐ Autre : … … … … … … … … … … …

Cette grille de codage et d'analyse fait référence à un certain nombre de concepts qui doivent être caractérisés de manière à pouvoir inférer de manière univoque.

C'est particulièrement nécessaire pour le concept d'**autonomie**. R. Gasparini a notamment pu montrer toute la polysémie employée par les enseignants à son sujet : « *Il n'est pas autonome, il faut toujours être derrière lui pour qu'il se mette au travail* », « *C'est un élève qui est assez autonome, il ne pose pas de problème de discipline.* » « *L'autonomie, elle connaît, c'est un peu une enfant sauvage.* » (Gasparini, 2004, p 42) Nous entendrons donc ici par autonomie la capacité d'une personne à obéir à sa propre loi, celle qu'elle se soumet pour

évoluer librement dans son groupe d'appartenance. Cette idée s'oppose à celle de dépendance ou de contrainte subie par un individu privé de sa liberté ou qui obéit à d'autres lois que la sienne. (Leselbaum, 1994, p 97) Etymologiquement, l'autonomie signifie la gestion de soi, ou, comme le rappelle Ph. Meirieu en reprenant Pestalozzi, « *ce qui permet à chacun de se faire œuvre de lui-même.* » (Meirieu, 1998, p 76)

Un élève reconnu comme autonome est considéré comme un sujet, c'est-à-dire qu'il dispose d'un certain nombre d'espaces de liberté pour y prendre des initiatives personnelles. Lorsqu'il est autonome, l'élève n'est plus un subordonné, il peut ne pas considérer l'école comme un lieu de consommation, plutôt comme un espace d'engagements, d'actions, de constructions et d'apprentissages. Il peut devenir l'acteur de ses études à travers les libertés dont il dispose.

Dans le rapport aux savoirs, un élève autonome est quelqu'un qui se fixe ses propres objectifs, qui a la possibilité de choisir les méthodes, outils et conditions pour apprendre et qui participe à l'évaluation de ses travaux. Il est capable de faire des choix et de maîtriser sa vie d'élève, dans le cadre construit par ses enseignants et ses parents. Il se montre également capable de trouver « *en lui-même des ressources pour entrer dans le travail, résister aux distractions et adapter son fonctionnement en fonction des situations, en particulier lorsque des difficultés surviennent.* » (Cosnefroy, 2010, p 5)

Le plan de travail devient un outil de développement de l'autonomie lorsqu'il incite les élèves à se fixer des objectifs (parfois sous forme de défis), à faire des choix quant à leur réalisation et à rendre compte du travail réalisé.

Degrés d'autonomie :

Quatre critères sont retenus :

- Possibilité de choisir ses objets de travail (compétences et contenus)
- Possibilité de choisir l'ordre de ce travail
- Possibilité de choisir les modalités de ce travail (outils, durée, interactions)
- Possibilité d'évaluer le degré de réalisation des objectifs

Dans la grille d'analyse, le degré 1 d'autonomie correspond au codage d'un seul de ces critères, le degré 2 correspond à deux de ces critères, le degré 3 correspond à au moins trois de ces critères.

La **responsabilisation** est conçue comme l'action de rendre quelqu'un responsable ou de donner à quelqu'un le sens des responsabilités. Nous empruntons à J.B. Paturet son sens du concept responsabilité : « *La responsabilité est le fait de répondre totalement de ses actes et de les assumer.* » *(Paturet, 1995, p 101)* Elle se propose comme éthique de l'engagement (pour l'avenir), éthique de la singularité (reconnaissance de ce qui échappe à toute maîtrise) et éthique du don (envisage sa propre fin). Est reconnu comme responsable quelqu'un qui est réfléchi, qui a la charge d'une fonction ou qui accepte de subir la conséquence de ses actes, accepte d'en répondre. Cette acceptation consiste à s'obliger de réparer le dommage causé, de réparer une faute, de remplir un devoir ou une obligation.

Dans le champ scolaire, un élève peut être reconnu comme responsable lorsqu'il se montre réfléchi dans ses actes en envisageant, avant qu'elles se produisent, leurs éventuelles conséquences, avec pour principe de « *concevoir le présent comme un passé pour demain.*[2] » Cela se traduit dans plusieurs domaines : la réalisation de responsabilités inhérentes à la vie de la classe, le fait d'accepter de réparer ses erreurs, l'acceptation de réaliser avec sérieux les tâches scolaires qui lui sont réservées.

Le plan de travail peut devenir un support de responsabilisation lorsqu'il permet de reconnaître les responsabilités acceptées par les élèves au sein de la classe, de permettre

[2] Colloque des 15 et 16 décembre 2010 – ISHS Brest - http://geoarchi.univ-brest.fr/~ishs/Wordpress/

l'autoévaluation du travail scolaire (sous forme d'évaluation de chaque travail ou de bilan global), de symboliser le sérieux avec lequel le travail a été réalisé. Il propose une sorte d'engagement tacite entre l'enseignant et les élèves avec la logique : « *Vous avez la possibilité de faire un travail qui, moi, me permettra de faire mon travail de professionnel en vous orientant vers les apprentissages scolaires, et vous, vous permettra peut-être de les acquérir à travers une modalité de fonctionnement qui sera plus satisfaisante pour vous.* » (Auloos, 2002, p 186)

Quatre critères sont retenus pour déterminer les degrés de responsabilisation :

- Référence aux « métiers » de la classe
- Présence d'une partie bilan par l'élève de chaque travail
- Présence d'une partie bilan par l'élève de la globalité du PDT
- Référence à une symbolisation du sérieux et du soin dans le travail

Dans la grille d'analyse, le degré 1 de responsabilisation correspond au codage d'aucun de ces critères, le degré 2 correspond à un seul de ces critères, le degré 3 correspond à au moins deux de ces critères.

Plusieurs autres notions sont isolées lorsqu'il s'agit de coder les supports de travail des élèves.

Manuel scolaire : nous entendons par manuel scolaire un ouvrage renfermant l'essentiel des savoirs relatifs à un domaine donné (connaissances et méthodes à acquérir), dans le cadre des programmes scolaires, pour un niveau de la scolarité identifié. Il se veut un auxiliaire pédagogique pour l'enseignant qui conserve sa liberté de choisir la méthode lui semblant la plus adaptée à ses élèves. Les manuels scolaires sont composés de supports de synthèses des savoirs, de situations de découvertes et de recherches, d'exercices d'application ou de systématisation, de supports d'évaluation formative. Le rapport de juin 1998[3] précise que les manuels scolaires doivent assurer la cohérence des apprentissages en mettant en relation les disciplines et en marquant l'homogénéité d'une matière. En début d'année, tous les élèves d'un même niveau de scolarité reçoivent le même manuel.

Ex. : Cap Maths CM1 page 10 - 2010.

Fichier d'élève : il s'agit d'un support d'activités pour les élèves directement lié à un guide de l'enseignant ou à un manuel scolaire de référence. Les élèves effectuent leur travail sur le fichier, contrairement au manuel qui nécessite un support distinct. Les fichiers d'élèves assurent la cohérence des apprentissages tout au long de l'année scolaire. En début d'année, tous les élèves d'un même niveau de scolarité reçoivent le même fichier.

Ex. : J'apprends les maths CP page 63 - 2008.

Fiches d'entraînement personnalisé : elles proposent aux élèves des activités de systématisation ou de réinvestissement au regard de contenus d'enseignement ou de compétences précises. Les élèves réalisent directement leur travail sur les fiches qui ont été distribuées en fonction de besoins observés. Tous les élèves ne reçoivent donc pas toutes les mêmes fiches. Les consignes doivent être présentées par un enseignant mais se présentent de manière récurrente tout au long du fichier. La plupart du temps, ces fiches prennent la forme de matériel photocopiable.

Ex. : Coloriage Magique Lecture CE1 Fiche 12 - 2007.

Fiches de travail autonome : elles ont été spécifiquement pensées pour permettre aux élèves de développer des apprentissages spécifiques, de manière autonome ou coopérative. Elles sont conçues pour que les élèves apprennent sans que la présence d'un enseignant soit indispensable. Ce sont les élèves qui font la démarche de choisir les fiches dont ils ont besoin, par l'intermédiaire d'un tableau de suivi ou d'un plan de travail. Les réalisations ne se font

[3] http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/994000490/0000.pdf

pas directement sur ces fiches, de manière à ce qu'elles puissent être utilisées par d'autres élèves. Les consignes sont présentées de telle manière qu'il n'est pas nécessaire que l'enseignant les explique. Elles peuvent être proposées sous forme d'exemples ou de phrases rituelles. Les élèves corrigent eux-mêmes les exercices d'entraînement.

Ex. : Fichier Sésame CP Français – Fiche 41 – 2005.
Fichier PEMF CE1 Lecture – Fiche 1 - 2007

Synthèse	**MANUELS SCOLAIRES**	**FICHIERS DE L'ELEVE**	**FICHES D'ENTRAINEMENT PERSONNALISE**	**FICHES DE TRAVAIL AUTONOME**
Intentions pédagogiques	Etaye l'action de l'enseignant	Etaye l'action de l'enseignant	Permet la différenciation	Favorise la personnalisation
Contenus	Synthèse des savoirs, exercices de recherche ou d'application	Exercices de recherche ou d'application	Exercices de recherche ou d'application	Synthèse des savoirs, exercices de recherche ou d'application
Gestes de l'enseignant (Bucheton, 2009)	Tissage, pilotage, étayage, évaluation	Tissage, atmosphère, pilotage, étayage, évaluation	Tissage, atmosphère, évaluation	Etayage, atmosphère, évaluation
Forme	Livre ou fichier numérique	Cahier d'activités	Fiche photocopiable	Fiche individuelle
Réalisation de l'élève	Sur cahier ou feuille	Sur le fichier	Sur la fiche	Sur cahier ou feuille
Document de référence	Guide de l'enseignant	Guide de l'enseignant	Liste de compétences	Livret personnel de compétences

Le dernier indicateur de codage concerne la nature des activités didactiques proposées à travers les plans de travail. Nous en avons retenu plusieurs qui tentent de balayer l'ensemble des possibles en matière d'activité scolaire réalisable en autonomie.

- **Les activités de découverte** correspondent aux situations où l'élève se retrouve pour la première fois en relation privilégiée avec le savoir en jeu. Il y est question de compréhension de la situation et d'expression de ses représentations initiales. En didactique, cette phase intervient au démarrage des séquences.
- **Les situations de recherche** sont entendues comme celles où les élèves sont placés face à une situation problème visant à les pousser vers le recours à un outil spécifique du savoir. Il ne s'agit plus de découvrir la notion ou la compétence en jeu, et pas encore de s'entraîner à un usage répété de techniques ou procédures. Il est question de tenter de combiner face à un obstacle les acquis personnels pour tenter de le franchir.
- **Les exercices d'application ou de systématisation** correspondent aux situations visant l'accommodation des techniques ou procédures. Ces apprentissages s'effectuent par renforcement et répétition.
- **Les situations d'évaluation** tendent à mesurer le degré de maîtrise d'un acquis au regard d'une compétence précise. Même si elles sont effectuées par l'élève en situation d'autonomie, elles sont corrigées par l'enseignant.

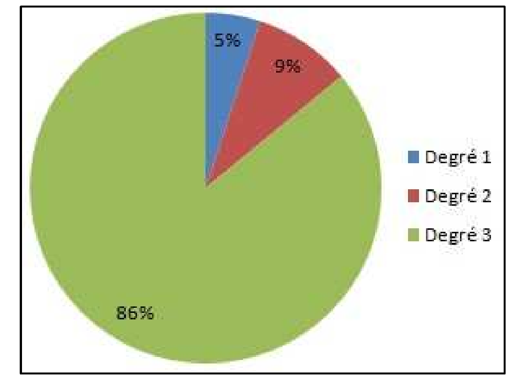
- **L'immersion** regroupe l'ensemble des activités que les élèves peuvent effectuer lors des temps personnels sans que pour autant une compétence précise soit attachée à ce travail. On retrouve à travers ce type d'activités la métaphore de l'eau dont la force creuse le lit, vient à bout des obstacles ou les contourne. (Vergnioux, 2005) Les situations d'immersion visent le transfert et la combinaison des acquis tout comme le développement de langages cognitifs. (Collot, 2002)
- **Les projets personnels** sont à l'initiative des élèves et se font dans le cadre des possibles de la classe. Ils sont conduits lors des temps de travail personnel, à partir des ressources disponibles dans la classe ou l'école. Il peut s'agir de recherches documentaires, de productions plastiques, de constructions techniques, l'organisation de projets de classe, la participation à des concours d'élèves, …
- **Les activités de communications** correspondent à des projets personnels et/ou de groupe pour lesquels il est nécessaire de transmettre de produit du travail à l'extérieur de la classe. Cela peut correspondre à de la correspondance scolaire, du journal d'élèves, des lettres adressées à des collectivités, l'organisation d'événements ouverts sur l'extérieur, …

Analyse des données/discussion :

		Cycle 1		Cycle 2		Cycle 3		Total	
Autonomie	1	0	0 %	2	10 %	1	3 %	3	5 %
	2	1	14 %	0	0 %	5	13 %	6	9 %
	3	6	86 %	17	90 %	32	84 %	55	86 %
Responsabi-lisation	1	3	44 %	5	26 %	9	24 %	17	27 %
	2	2	28 %	6	31 %	6	16 %	14	22 %
	3	2	28 %	8	42 %	23	60 %	33	51 %
Manuels ou fichiers d'élèves		0	0 %	2	11 %	6	16 %	8	13 %
Fiches d'entraînement personnalisées		4	56 %	18	95 %	35	92 %	57	90 %
Fiches de travail autonome		7	100 %	16	100 %	35	92 %	58	92 %
Matériel		7	100 %	11	58 %	20	53 %	38	60 %
TICE		0	0 %	6	32 %	15	39 %	21	33 %
Découverte		5	71 %	4	21 %	13	34 %	22	34 %
Recherche		6	86 %	15	79 %	31	81 %	52	81 %
Application/ systématisation		7	100 %	19	100 %	38	100 %	64	100 %
Evaluation		1	14 %	10	52 %	25	66 %	36	56 %
Immersion		7	100 %	11	58 %	19	50 %	37	58 %
Projet/communicat ion		3	43 %	13	68 %	27	71 %	43	67 %

Degrés d'autonomie

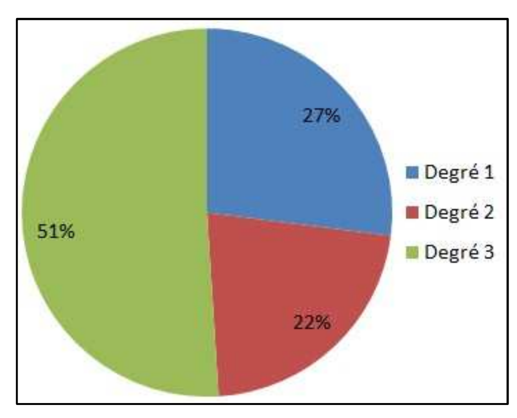
Il apparaît que les plans de travail du corpus développent de manière prépondérante l'autonomie des élèves dans le travail scolaire. Cette proportion est quasi identique selon les cycles, ce qui signifie que les enseignants tentent de développer de concert les mêmes intensions pédagogiques en matière d'autonomie.



Degrés d'autonomie des Plans de travail

Degré de responsabilisation

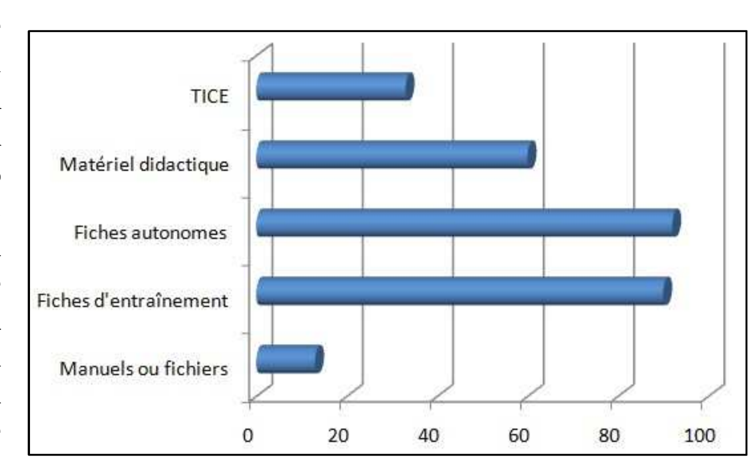
Il n'en est pas de même pour les degrés de responsabilisation. Le ratio de plans de travail qui développent la responsabilisation des élèves dans leur rapport à l'école et aux savoirs est majoritaire. Mais la proportion n'est pas aussi importante qu'en matière d'autonomie. A noter qu'un peu plus d'un quart des plans de travail du corpus n'ont pas pour profil de développer ces attitudes, ce qui ne signifie d'ailleurs pas que d'autres dispositifs de classe tentent à leur tour d'y contribuer. A noter également que la proportion de degrés 3 de responsabilisation est proportionnelle à l'avancée dans les cycles : plus les élèves sont âgés, plus leurs plans de travail tendent à développer des attitudes responsables. Inversement, plus les élèves sont jeunes, moins le plan de travail tend à travailler ce rapport au monde. Ces résultats correspondent à des moyennes, ce qui induit que certains plans de travail de cycle III ont un potentiel de responsabilisation plus faibles que certains de cycle II et inversement.



Degrés de responsabilisation des Plans de travail

Nature des supports

Les plans de travail du corpus de recherche utilisent de manière prépondérante le matériel pédagogique s'appuyant sur l'individualisation et l'autonomie : 90 % d'entre eux se réfèrent à des fiches d'entraînement personnalisé et 92 % utilisent des fiches de travail autonome. Ces outils permettent aux élèves un travail sans la présence continue de l'enseignant, ce qui se prête parfaitement bien au travail par plan. A noter qu'il apparaît que le matériel de travail autonome semble plus adapté à l'autocorrection, dans la mesure où il y a une distinction nette entre entraînement et évaluation. Il n'en va pas de même pour les fiches d'entraînement personnalisé qui nécessitent impérativement une correction par l'enseignant, sous peine de voir disparaître l'activité intellectuelle associée. Les observations ont montré, par exemple pour les Coloriages Magiques (MDI), que lorsqu'un élève a eu connaissance de la correction, il n'est plus amené à reprendre la tâche intellectuelle, il doit seulement modifier le code couleur des sections erronées, ce qui n'a pas de lien avec les apprentissages visés et contribue à oublier l'activité cognitive en jeu. Au niveau des cycles, il s'avère que les proportions sont les mêmes, ce qui



Nature des supports utilisés dans les Plans de travail

signifie que ces fiches sont aussi employées auprès d'élèves qui n'ont pas (ou peu) encore accès à l'écrit.

Deux autres supports sont fréquemment utilisés : le matériel didactique ainsi que les TICE. Le matériel didactique correspond à des supports de travail spécifiquement pensés pour un apprentissage particulier et qui fonctionne par manipulations (par exemple les réglettes Cuisenaire ou les Géoplan). Ce matériel est introduit dans la classe par l'enseignant, le plan de travail étant souvent l'outil à travers qui les élèves sont conduits à s'y intéresser. Il est d'autant plus utilisé que les élèves sont jeunes, pour principale raison qu'en classes maternelles il est adapté aux ateliers autonomes. Nous observons l'inverse concernant les outils informatiques tels que les logiciels éducatifs : ce sont surtout les élèves les plus âgés qui sont amenés à les utiliser pour travailler. Notons au passage, que même si la technologie est à disposition des enseignants, en 2011, les plans de travail orientent plus les élèves vers du travail sur fiches ou avec matériel que vers des écrans d'activités numériques.

Les manuels et fichiers sont utilisés à 13 % par les plans de travail du corpus, ce qui correspond à la catégorie la moins référencée de la liste.

Les plans de travail qui s'appuient sur les manuels scolaires le font pour trois familles d'intentions :

→ Permettre aux élèves de s'entraîner (Ex. : P14 – P26 – P38)

→ Disposer de ressources supplémentaires, d'une banque de situations de travail (Ex. : P26 – P38 – P51)

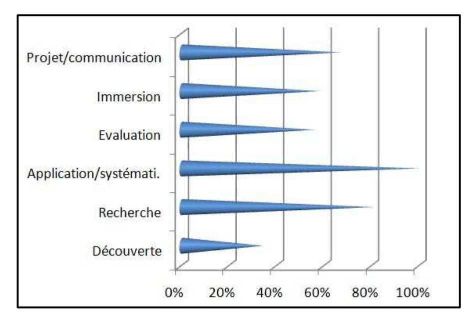
→ Permettre la différenciation des niveaux d'entraînement (Ex. P36 – P39).

Il apparaît donc que les manuels, lorsqu'ils sont utilisés par les enseignants introduisant un plan de travail, sont conçus comme des supports de ressources, évitant de tout recréer et donc de gagner du temps dans la préparation de la classe. Pour illustrer cette idée, voici un extrait de questionnaire adressé à l'un des enseignants du corpus (P26), qui précise la nature de son recours aux manuels :

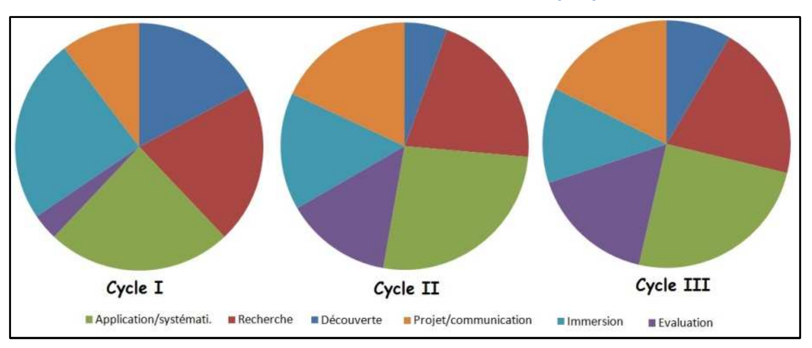
« *C'est un moyen d'équiper rapidement la classe, à moindre frais, dans les différentes matières, pour pouvoir un peu se tranquilliser et rassurer certains parents. […] Les élèves ont la possibilité d'utiliser librement les manuels. Ils le font plutôt pour s'entraîner à maîtriser les connaissances travaillées. […] J'ai beaucoup insisté en début d'année sur la compétence d'utilisation des manuels de la classe, afin de rendre les élèves le plus rapidement possible autonomes face à cet outil. Pour certains, la difficulté à retrouver une notion lorsque ma formulation dans le plan de travail diffère quelque peu de celle présente dans le sommaire du manuel (exemple datant d'hier : plusieurs élèves de 2e année étaient ennuyés car ils ne trouvaient dans la table des matières que « Les homonymes » alors que la compétence annoncée dans le plan de travail était « Connaître les homonymes courants ». Ils ne voyaient pas ce que signifiait « courant »… […] les élèves ayant la possibilité de travailler une notion sur le manuel de leur choix, bon nombre trouvent d'eux-mêmes les consignes qu'ils comprennent le mieux, lorsqu'il s'agit d'un travail en autonomie. Ils ont, de toute manière, toujours la possibilité de me demander de l'aide, à leurs camarades ou à moi.* »

Nature des activités proposées

Les activités proposées à travers les plans de travail du corpus sont diverses. Au regard de la typologie utilisée pour le codage du contenu, apparaît tout d'abord un usage unanime des activités d'application et/ou de systématisation. Les plans de travail sont entendus par tous ces enseignants usagers comme un canal à partir duquel les élèves peuvent effectuer des tâches d'application et d'automatisation de manière personnelle. On peut également noter que les activités liées à la recherche, l'évaluation, l'immersion et les projets personnels font l'objet de fréquentes sollicitations à travers les plans de travail. A l'opposé, il apparaît que l'activité la moins propice aux plans de travail est celle qui consiste à ce que les élèves rencontrent pour la première fois le savoir, lors de la phase de découverte, hormis pour le cycle I où le contexte semble plus favorable.



Nature des activités proposées



Nature des activités proposées par cycle

Les activités de recherches apparaissent également comme fréquemment convoquées par l'intermédiaire des travaux personnels des élèves, ceci quel que soit le cycle, avec une prépondérance pour celui de l'école maternelle.

Le plan de travail semble également un support approprié pour orienter les élèves vers la réalisation de leurs projets personnels ou travaux de communication. Notons au passage qu'en raison de l'âge des élèves, ces activités sont plus présentes une fois que les élèves maîtrisent suffisamment les langages écrits.

Il en va de même pour les travaux d'évaluation : plus les élèves sont âgés, plus les plans de travail les invitent à les effectuer pendant leurs temps de travaux personnels.

C'est en revanche une tendance inverse que l'on peut observer pour les situations immersives : elles sont d'autant plus présentes dans les plans de travail que les enfants sont jeunes.

Conclusion

A travers cette étude, il s'agissait d'indiquer :

1 → en quoi les plans de travail qui fonctionnent dans les classes s'appuient sur manuels et fichiers ?

2 → ce qui pourrait enrichir le travail personnel des élèves par un lien entre plans de travail et manuels scolaires,

3 → quels pourraient être les aménagements de manuels qui s'appuieraient sur les possibles apprentissages autonomes des élèves par plans ?

1- Nous avons pu identifier qu'un faible ratio des plans de travail du corpus de la recherche s'appuyait sur un recours aux manuels scolaires. Lorsqu'ils sont formellement utilisés, c'est pour trois raisons majeures : entraînement, ressource et différenciation. De manière plus large, les plans de travail se réfèrent aux manuels en les considérant comme des aides au travail de préparation de l'enseignant. Ils s'avèrent surtout utiles parce qu'ils proposent un banque d'exercices dans laquelle il est possible

de puiser pour alimenter le travail personnalisé des élèves. Aucun plan de travail étudié ne suit la logique d'emploi ayant guidé la rédaction du manuel.

2- A l'inverse, il apparaît que de nombreux plans de travail ne se réfèrent pas formellement aux plans de travail, tout du moins pour les moments où les élèves effectuent un travail personnel et autonome. Surtout pour les classes de cycle II et III, ce qui remplace les apports des manuels sont les fiches d'entraînement personnalisé ou les fiches de travail autonome spécifiquement construites pour correspondre aux besoins du travail par plan. Dans ces cas-là, le recours aux manuels ne semble pas un besoin, ce qui justifierait une partie de sa mise à l'écart par les enseignants. En même temps, rien ne précise que ces mêmes enseignants ne s'appuient pas sur des manuels pour conduire les autres moments de vie scolaire des élèves que sont les temps collectifs ou les situations de travail en petits groupes. Quoi qu'il en soit, et même si les manuels sont faiblement utilisés par les enseignants qui s'appuient sur les plans de travail pour personnaliser les apprentissages, il semblerait opportun de penser autrement les manuels, de manière à ce qu'ils puissent faciliter le rapport aux savoirs, par exemple en réduisant les nécessités de déplacements des élèves dans la classe.

3- Les évolutions que les manuels scolaires pourraient envisager pour susciter l'autonomie des élèves et leur responsabilisation dans les rapports à l'école et aux savoirs sont donc multiples :

- Associer à des pages du manuel des supports d'apprentissages propres à des compétences ciblées (situations de découverte, recherche, point « leçon », entraînements différenciés), de telle manière que, lorsqu'un élève choisit ou doit en travailler une spécifiquement, il puisse y trouver les ressources nécessaires à sa mise en activité. Ces ressources ne tendent pas seulement à mettre les élèves en activité, mais aussi et surtout à déclencher chez eux une véritable action mentale vectrice d'apprentissages, de manière à « *contribuer à développer la compréhension, à améliorer la qualité du fonctionnement cognitif et à permettre l'acquisition des capacités qui sous-tendent son autorégulation*. » (Cèbe, 2009, p 50)
- Proposer des exercices autocorrectifs, de manière à ce que, pour les entraînements, les élèves puissent participer à l'évaluation de leur travail et demander de l'aide si besoin.
- Présenter un certain nombre d'appuis pour un travail collectif pendant lequel les élèves, autour de compétences regroupées, vont pouvoir exprimer leurs représentations, les confronter à celles des pairs, et profiter des situations didactiques induites pour évoluer vers des stades d'acquisitions plus complexes. Ces ressources permettraient à l'enseignant de proposer aux élèves une organisation variée du travail. (Stordeur, 1996, p 62)
- Mettre à disposition de l'enseignant plusieurs supports d'évaluation qui, même connus par les élèves, lui permettront de tenter la validation des compétences ayant fait l'objet d'un entraînement par l'intermédiaire des moments d'autonomie. Ces évaluations sont corrigées par l'enseignant et tendent à mesurer des degrés de maîtrises de compétences complexes, c'est-à-dire recontextualisées et combinées entre elles autour de compétences générales.
- Profiter du support « manuel » pour mettre à disposition des élèves des repères et balises pour faciliter le travail personnalisé, sous forme de fiches outils (en essayant de mesurer les effets pervers de la fiche (Laborde Milaa, 2007)) pour tenter de répondre par soi-même à des questions que l'on se pose, pour solliciter l'aide de camarades experts ou pour apporter soi-même son expertise.
- Présenter un exemple de matrice de plan de travail photocopiable pour les élèves et adapté à la forme des outils du manuel.

A ces conditions, les manuels pourraient devenir, au même titre que ce qui se pratique autour du plan de travail, des supports pédagogiques d'apprentissage de l'autonomie dans la scolarité et ainsi participer à rendre les élèves qui s'y réfèrent plus capables de développer un rapport dynamique aux savoirs.

Cette recherche a donc tenté d'éclairer certains enseignants qui souhaitent organiser dans leur classe une forme de personnalisation du travail de leurs élèves, de présenter une vision large de la pratique actuelle des plans de travail et d'esquisser quelques pistes d'évolution des manuels à destination de leurs auteurs et éditeurs.

Sylvain Connac – Février 2011

Bibliographie

Auloos G. (2002). *De la culpabilisation à la responsabilisation*, in Seron Cl., *Miser sur la compétence parentale : approche systémique dans le champ social et judiciaire*. Ed. Erès

Barré M. (2002). *L'aventure documentaire,* Nantes : Editions ICEM.

Baudelot Ch., Establet R. (2009). *L'élitisme républicain,* Seuil.

Borne D. (1998). *Le manuel scolaire,* Paris : La Documentation Française.

Bucheton D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octarès Editions.

Cèbe S. et al. (2009). *Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ?,* in Chapelle G. et Crahay M., *Réussir à apprendre* (pp47-51). Paris : PUF.

Collot B. (2002). *Une école du 3ème type ou la Pédagogie de la Mouche*, L'Harmattan.

Cosnefroy L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation, *Revue Française de Pédagogie*, 170.

Forestier Ch., Thélot C. (2007). *Que vaut l'enseignement en France ?,* Stock.

Freinet C. (1928). *Plus de manuels scolaires*, Saint Paul : Editions de l'imprimerie à l'école.

Gasparini R. (2004). Configurations pédagogiques et travail scolaire, *Spirale,* 33.

Gillig J.M. (1996). *Les pédagogies différenciées*, De Boeck Université.

Houssaye J. (2006). Pédagogies : import-export, *Revue Française de Pédagogie*, 155.

Laborde Lilaa I. (2006). La « fiche » dans les manuels scolaires, *Lidil*, 35.

Lecomte J. (2007). *Le rôle du sentiment d'efficacité dans l'enseignement*, in Tarpinian A. et al., *Ecole : changer de cap – Contributions à une éducation humanisante*, Lyon : Chronique Sociale.

Leselbaum N. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan Université.

Meirieu Ph. (1998). *Frankenstein pédagogue*, ESF Editeur.

Paturet J.B. (1995). *De la responsabilité en éducation*, Ed. Erès.

Stordeur J. (1996). *Enseigner et/ou apprendre*, De Boeck.

Vergnioux A. (2005). *Cinq études sur Célestin Freinet*, Caen : Presses Universitaires de Caen.